

Berufsbezogene Einstellungen von Oberstufenlehrern

gezeigt am Beispiel der Real- und Sekundarlehrer
des Kantons Schwyz

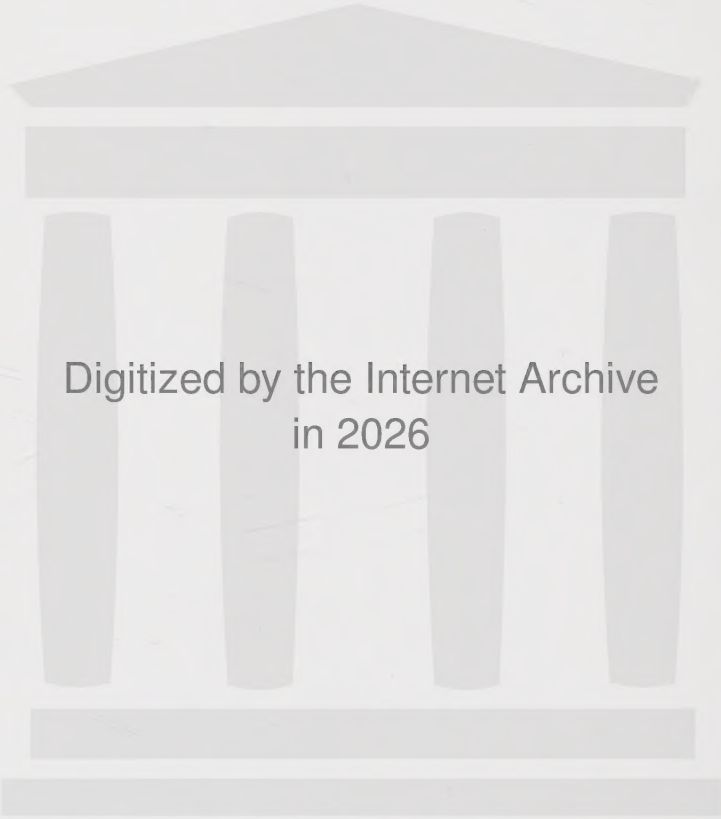
Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

Bruno Wettstein
von Nürensdorf (ZH)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Verlag Paul Haupt Bern 1982



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Berufsbezogene Einstellungen von Oberstufenlehrern

gezeigt am Beispiel der Real- und Sekundarlehrer
des Kantons Schwyz

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

Bruno Wettstein
von Nürensdorf (ZH)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Verlag Paul Haupt Bern 1982

Teildruck

Die vollständige Arbeit erscheint im Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart 1982.



INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
VERZEICHNIS DER ABKUERZUNGEN	8
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	9
VERZEICHNIS DER TABELLEN	11
VORWORT	12
EINLEITUNG UND PROBLEMSTELLUNG	14
T H E O R E T I S C H E R T E I L	17
I THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN UND BEGRIFFSBESTIMMUNG	18
1. Was ist ein soziales System?	18
1.1 Ziele und Werte	18
1.2 Normen und Mittel	19
1.3 Macht und Prestige	20
1.4 Position und Rolle	21
1.5 Zusammenfassung und Ueberleitung	22
2. Theoretische Konzepte der Rollentheorie	23
2.1 Position	24
2.2 Erwartung	25
2.3 Rolle	26
2.4 Selbst	27
2.5 Sanktion	28
2.6 Konfliktmodelle der Rollentheorie	29
2.6.1 Inter-Rollen-Konflikt	30
2.6.2 Intra-Rollen-Konflikt	30
2.6.3 Selbst-Rollen-Konflikt	31
2.7 Zusammenfassung und Ueberleitung	32
3. Einstellungen	33
3.1 Definition des Einstellungsbegriffs	33
3.2 Wozu dienen die Einstellungen den Individuen?	35
3.3 Entstehung von Einstellungen	35
3.4 Persönlichkeitsspezifische und gesellschaftliche Determinanten von Einstellungen	36

3.4.1	Persönlichkeitsspezifische Einflüsse auf die Entwicklung von Einstellungen	36
3.4.2	Interpersonelle Beziehungen als Einflussfaktor auf die Entwicklung von Einstellungen	37
3.4.3	Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe als Einflussfaktor auf die Entwicklung von Einstellungen	38
3.5	Einstellungen und Verhalten	40
3.6	Unter welchen Bedingungen können die Einstellungen verglichen werden?	42
3.7	Zusammenfassung und Ueberleitung	43

II	DIE SOZIALEN BEZUGSSYSTEME DER LEHRER UNTER BESONDERER BERUECKSICHTIGUNG VON ERWARTUNGEN UND KONFLIKTEN (Das Beispiel der Oberstufenlehrer des Kantons Schwyz)	44
1.	Die Position der Oberstufenlehrer	44
1.1	Die Ausbildung der Real- und Sekundarlehrer	44
1.2	Die Besoldung	46
1.3	Das Prestige	46
1.4	Die Real- und Sekundarschüler	46
2.	Einige gesellschaftliche Erwartungen und Oberstufenlehrererwartungen	47
3.	Einige Erwartungen des Staates und Oberstufenlehrererwartungen	48
4.	Einige Erwartungen vom Schulsystem her und Oberstufenlehrererwartungen	49
5.	Einige Erwartungen im Schulhaus und Oberstufenlehrererwartungen	50
6.	Einige Erwartungen von der Schulklasse her und Oberstufenlehrererwartungen	50
7.	Zusammenfassung und Ueberleitung	51

III	DIE ZU UNTERSUCHENDEN EINSTELLUNGSDIMENSIONEN DER OBERSTUFENLEHRER	52
1.	Einstellungsdimension "Berufung versus Job" (BE)	52
1.1	Definition von BE	52
1.2	Einige Variablen, die vermutlich BE beeinflussen	53
1.3	Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen BE und einigen Variablen	54

2. Einstellungsdimension "Selbstverständnis als Pädagoge versus Selbstverständnis als Fachwissenschaftler" (SP)	55
2.1 Definition von SP	55
2.2 Einige Variablen, die vermutlich SP beeinflussen	55
2.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen SP und einigen Variablen	56
3. Einstellungsdimension "Anlage versus Umwelt" (AN)	57
3.1 Definition von AN	57
3.2 Einige Variablen, die vermutlich AN beeinflussen	57
3.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen AN und einigen Variablen	58
4. Einstellungsdimension "Druck versus Zug" (DR)	59
4.1 Definition von DR	59
4.2 Einige Variablen, die vermutlich DR beeinflussen	59
4.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen DR und einigen Variablen	60
5. Einstellungsdimension "Selbststeuerung versus Lenkung des Schülerverhaltens" (ST)	61
5.1 Charakterisierung von ST	61
5.2 Einige Variablen, die vermutlich ST beeinflussen	61
5.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen ST und einigen Variablen	62
6. Einstellungsdimension "Bereitschaft zu Reflexion und Evaluation des Unterrichtes" (REFLEX)	63
6.1 Charakterisierung von REFLEX	63
6.2 Einige Variablen, die vermutlich REFLEX beeinflussen	63
6.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen REFLEX und einigen Variablen	64
7. Einstellungsdimension "Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen" (REF)	65
7.1 Definition von REF	65
7.2 Einige Variablen, die vermutlich REF beeinflussen	65
7.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen REF und einigen Variablen	66

8. Einstellungsdimension "Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement" (SOZKULT)	67
8.1 Charakterisierung von SOZKULT	67
8.2 Einige Variablen, die vermutlich SOZKULT beeinflussen	67
8.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen SOZKULT und einigen Variablen	68
9. Einstellungsdimension "Bereitschaft zu beruflichem Engagement ausserhalb des Unterrichtes" (BERENG)	69
9.1 Charakterisierung von BERENG	69
9.2 Einige Variablen, die vermutlich BERENG beeinflussen	69
9.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen BERENG und einigen Variablen	70
10. Einstellungsdimension "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen" (KOLLEG)	71
10.1 Charakterisierung von KOLLEG	71
10.2 Einige Variablen, die vermutlich KOLLEG beeinflussen	72
10.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen KOLLEG und einigen Variablen	72
11. Einstellungsdimension "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern" (ELT)	73
11.1 Charakterisierung von ELT	73
11.2 Einige Variablen, die vermutlich ELT beeinflussen	73
11.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen ELT und einigen Variablen	74
12. Einstellungsdimension "Bedürfnis nach sozialer Verstärkung" (VERST)	75
12.1 Charakterisierung von VERST	75
12.2 Einige Variablen, die vermutlich VERST beeinflussen	75
12.3 Zusammenfassung: Hypothetischer Zusammenhang zwischen VERST und einigen Variablen	76
13. Zusammenfassung und Ueberleitung zum empirischen Teil	76

EMPIRISCHER TEIL	78
I FRAGESTELLUNGEN, GRUNDHYPOTHESEN und METHODE DER UNTERSUCHUNG	79
1. Fragestellungen und Grundhypothesen der Untersuchung	79
2. Durchführung der Untersuchung	80
3. Stichprobenzusammensetzung	81
4. Konstruktion des Fragebogens	82
5. Gütekriterien	84
5.1 Objektivität	85
5.1.1 Durchführungsobjektivität	85
5.1.2 Auswertungsobjektivität	85
5.2 Reliabilität	86
5.3 Validität	86
6. Angewendete statistische Verfahren	87
II DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	89
1. Wie wichtig sind die einzelnen Einstellungs- dimensionen den Oberstufenlehrern?	89
1.1 Ergebnisse der Untersuchung	89
1.2 Zusammenfassung	94
2. "Berufung vs. Job" (BE)	95
2.1 Hypothesenkatalog	95
2.2 Ergebnisse der Untersuchung	96
2.3 Zusammenfassung	101
3. "Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler" (SP)	103
3.1 Hypothesenkatalog	103
3.2 Ergebnisse der Untersuchung	104
3.3 Zusammenfassung	109
4. "Anlage vs. Umwelt" (AN)	110
4.1 Hypothesenkatalog	110
4.2 Ergebnisse der Untersuchung	110
4.3 Zusammenfassung	114
5. "Druck vs. Zug" (DR)	116
5.1 Hypothesenkatalog	116
5.2 Ergebnisse der Untersuchung	117
5.3 Zusammenfassung	122

6. "Selbststeuerung vs. Lenkung" (ST)	123
6.1 Hypothesenkatalog	123
6.2 Ergebnisse der Untersuchung	124
6.3 Zusammenfassung	128
7. "Bereitschaft zur Reflexion und Evaluation des Unterrichtes" (REFLEX)	130
7.1 Hypothesenkatalog	130
7.2 Ergebnisse der Untersuchung	131
7.3 Zusammenfassung	134
8. "Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen"(REF)	135
8.1 Hypothesenkatalog	135
8.2 Ergebnisse der Untersuchung	136
8.3 Zusammenfassung	140
9. "Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement" (SOZKULT)	142
9.1 Hypothesenkatalog	142
9.2 Ergebnisse der Untersuchung	143
9.3 Zusammenfassung	148
10. "Bereitschaft zu beruflichem Engagement ausserhalb des Unterrichtes" (BERENG)	149
10.1 Hypothesenkatalog	149
10.2 Ergebnisse der Untersuchung	150
10.3 Zusammenfassung	153
11. "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen"(KOLLEG)	154
11.1 Hypothesenkatalog	154
11.2 Ergebnisse der Untersuchung	155
11.3 Zusammenfassung	159
12. "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern" (ELT)	161
12.1 Hypothesenkatalog	161
12.2 Ergebnisse der Untersuchung	162
12.3 Zusammenfassung	165
13. "Bedürfnis nach sozialer Verstärkung" (VERST)	166
13.1 Hypothesenkatalog	166
13.2 Ergebnisse der Untersuchung	167
13.3 Zusammenfassung	169

III VERGLEICH EINIGER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE MIT AUSGE- WAEHLTEN BEFUNDEN DES BIVO-PROJEKTES II	171
Z U S A M M E N F A S S U N G, D I S K U S S I O N und Ableitung möglicher K O N S E Q U E N Z E N	174
I ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	175
II MOEGLICHE KONSEQUENZEN	188
ANHANG	194
Tabellen	195
Fragebogen	198
Literaturverzeichnis	212
Lebenslauf	219

Z U S A M M E N F A S S U N G,
D I S K U S S I O N
und Ableitung möglicher
K O N S E Q U E N Z E N

I ZUSAMMENFASSUNG und DISKUSSION

In der vorliegenden Studie wurden Antworten auf die folgenden Fragen gesucht: Was für berufsbezogene Einstellungen haben die Real- und Sekundarlehrer des Kantons Schwyz in bestimmten ausgewählten Bereichen? Wie werden diese von ihnen interpretiert? Welche Variablen können zur Erklärung von Unterschieden herangezogen werden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Zuerst wurde aufgezeigt, auf welchem Hintergrund diese Fragen zu beantworten sind. Dabei wurde von der Vorstellung eines sozialen Systems ausgegangen, welches nach RIES (1971) mindestens folgende Elemente enthält: Ziele, Werte, Normen, Mittel, Macht, Prestige, Position und Rolle. Anhand der Rollentheorie wurden anschliessend die Begriffe "Position", "Erwartung", "Rolle", "Selbst" und "Sanktion" definiert. Daraufhin wurde festgehalten, dass grundsätzlich dann Konflikte auftreten können, wenn gegensätzliche Erwartungen aufeinandertreffen. Je nach dem Ursprung des Konfliktes werden Inter-Rollen-Konflikte, Intra-Rollen-Konflikte und Selbst-Rollen-Konflikte unterschieden.

Da über Einstellungen ein Zugang zum Selbst der Individuen sichergestellt scheint, wandte sich die Studie diesem Begriff zu. Dabei wurde "Einstellung" in Anlehnung an TRIANDIS (1975,4) definiert als "eine mit Emotionen angereicherte Vorstellung, die eine Klasse von Handlungen für eine bestimmte Klasse sozialer Situationen besonders prädisponiert". Die Einstellung enthält also drei Komponenten: eine kognitive, eine affektive und eine verhaltensorientierte. Diese tendieren stets zu einer gewissen Konsistenz. Einstellungen sind gegenstandsspezifisch und werden gelernt. Dabei werden sie einerseits von anderen Individuen übernommen, andererseits entwickeln sie sich aufgrund des Kontaktes mit dem Einstellungsgegenstand. Determinanten der Einstellung können etwa sein: Alter, Geschlecht, Gruppenzugehörigkeit etc. Die Einstellungen, Gewohnheiten, Normen und Verstärkererwartungen schliesslich beeinflussen zusammen das Verhalten. Letzteres kann seinerseits wiederum Einstellungen beeinflussen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde versucht, die Position des Oberstufenlehrers im Kanton Schwyz etwas näher zu bestimmen. Die Aspekte "Real- bzw. Sekundarlehrerausbildung", "Besoldung", "Prestige" und "Real- bzw. Sekundarschüler" wurden nur soweit behandelt, wie sie für die Untersuchung von Bedeutung waren. Es wurde dann auch der Versuch unternommen, einige Erwartungen aufzuzeigen, die mit den Positionen der Oberstufenlehrer in den verschiedenen Bezugssystemen (Gesellschaft, Staat [Kanton], Schulsystem, Schulhaus und Schulklasse) zusammenhängen.

Im anschliessenden Kapitel wurden jene Einstellungsdimensionen definiert bzw. charakterisiert, welche der Untersuchung zugrundegelegt werden sollten: "Berufung versus Job" (BE), "Selbstverständnis als Pädagoge versus Selbstverständnis als Fachwissenschaftler" (SP), "Anlage versus Umwelt" (AN), "Druck versus Zug" (DR), "Selbststeuerung versus Lenkung" (ST), "Bereitschaft zu Reflexion und Evaluation des Unterrichtes" (REFLEX), "Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen" (REF), "Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement" (SOZKULT), "Bereitschaft zu beruflichem Engagement ausserhalb des Unterrichtes" (BERENG), "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen" (KOLLEG), "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern" (ELT) und "Bedürfnis nach sozialer Verstärkung" (VERST). Gleichzeitig wurde aufgezeigt, welche Variablen möglicherweise auf diese Einstellungsdimensionen einen Einfluss ausüben.

Der zweite, empirische Teil der Arbeit beschäftigte sich dann zuerst mit methodischen Fragen. Dabei wurde erwähnt, dass der der Untersuchung zugrunde gelegte Fragebogen bei Real- und Sekundarlehrern des Kantons Zug vorgetestet wurde und dass der bereinigte Fragebogen im Januar und Februar 1980 von den Real- und Sekundarlehrern des Kantons Schwyz bearbeitet wurde (Totalerhebung).

Daraufhin wurden die Ergebnisse der Hauptuntersuchung im Kanton Schwyz vorgestellt. Es sind dies zusammengefasst die folgenden:

Sowohl bei den Real- als auch bei den Sekundarlehrern konnten aus den zwölf Einstellungsdimensionen je drei Faktoren extrahiert werden. Sie heissen bei den Reallehrern "Motivationstendenz" (1. Faktor), "Engagement" (2. Faktor) und "Erzieherische Orientierung" (3. Faktor), bei den Sekundarlehrern "Engagement" (1. Faktor), "Motivationstendenz" (2. Faktor) und "Erzieherische Orientierung" (3. Faktor). Es wurde auch festgestellt, dass die verschiedenen Einstellungsdimensionen bei den Real- und Sekundarlehrern z.T. auf unterschiedlichen Faktoren unterschiedlich stark laden. Für beide Oberstufenlehrertypen ist der 1. Faktor innerhalb dieser drei der wichtigste und der 3. der unbedeutendste. So wurde herausgefunden, dass die Einstellungsdimension "Berufung versus Job" bei den Reallehrern auf dem zweiten und bei den Sekundarlehrern auf dem dritten Faktor am höchsten lädt. Bei beiden Oberstufenlehrertypen ist "Selbstverständnis als Pädagoge versus Selbstverständnis als Fachwissenschaftler" auf dem dritten Faktor anzutreffen. Ein grosser Unterschied bezüglich der Bewertung besteht bei "Anlage versus Umwelt". Bei den RL ist diese Dimension ein Element des ersten und bei den SL des dritten Faktors. "Druck versus Zug" und "Selbststeuerung versus Lenkung" gehören bei den RL zum ersten und bei den SL zum zweiten Faktor. "Bereitschaft zu Reflexion und Evaluation des Unterrichtes" ist bei den RL auf dem zweiten und bei den SL auf dem ersten Faktor anzutreffen. "Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen" lädt bei den RL auf dem ersten und bei den SL auf dem zweiten Faktor schwach. "Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement" gehört bei den RL zum zweiten und bei den SL zum dritten Faktor. "Bereitschaft zu beruflichem Engagement ausserhalb des Unterrichtes" lädt bei den RL auf dem zweiten und bei den SL auf dem ersten Faktor am höchsten. "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen" und "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern" sind bei den RL dem dritten und bei den SL dem ersten Faktor zuzuteilen. Bei beiden Oberstufenlehrer-

typen gehört die Einstellungsdimension "Bedürfnis nach sozialer Verstärkung" zum dritten Faktor. Diese Dimension spielt also sowohl bei den Real- als auch bei den Sekundarlehrern keine bedeutende Rolle. Somit konnte die Aussage gemacht werden, dass dieselben Einstellungsdimensionen von den Real- und Sekundarlehrern z.T. unterschiedlich interpretiert werden.

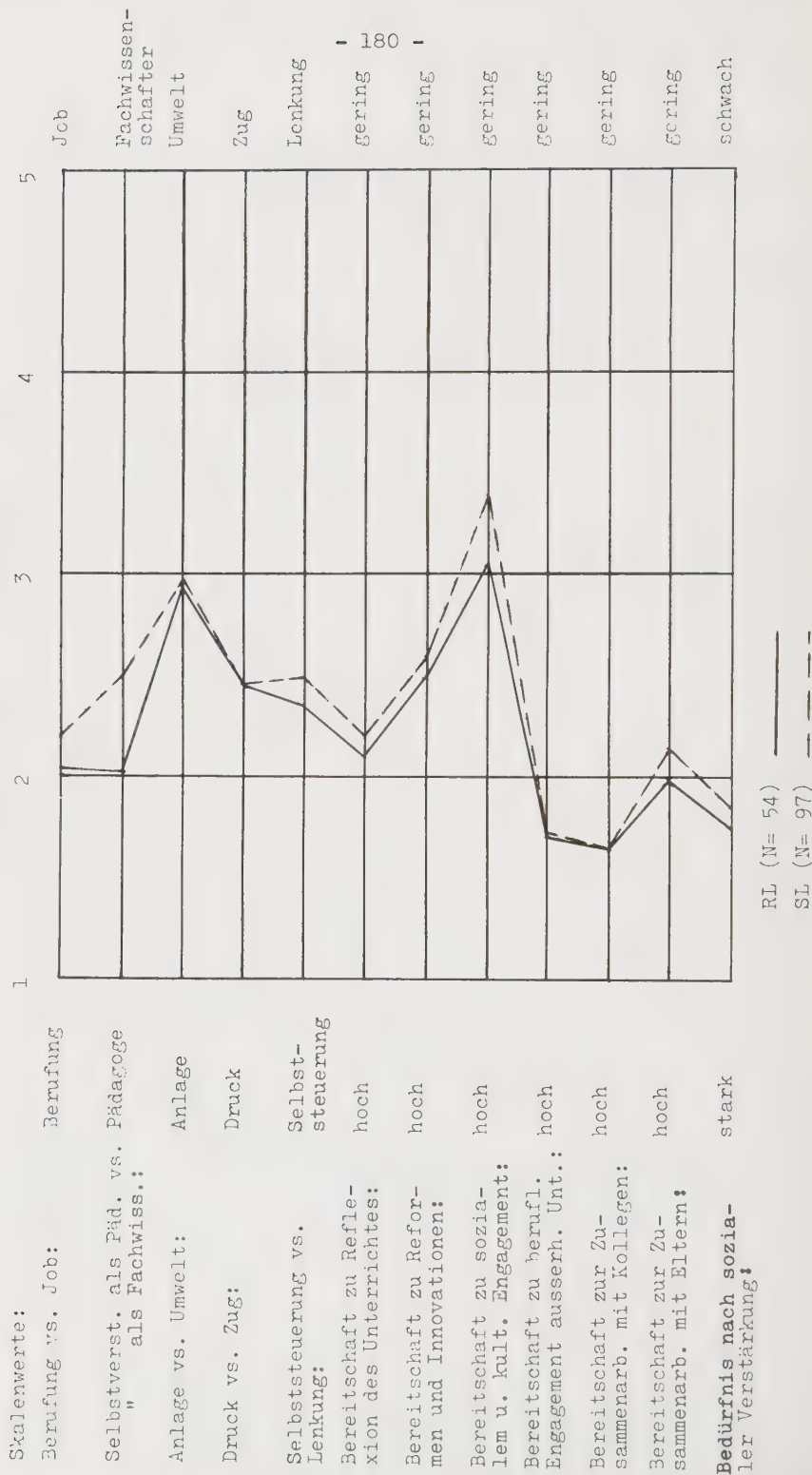
Die Reallehrer weisen eine stärkere Berufung-Orientierung auf als die Sekundarlehrer. Die RL weisen ebenfalls ein stärkeres Selbstverständnis als Pädagoge auf als die SL. Ebenso zeigen die RL eine höhere Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement als die SL. Die RL sind auch eher zur Zusammenarbeit mit den Eltern bereit als die SL.

Es ist kaum anzunehmen, dass die referierten Einstellungsunterschiede zwischen den Real- und Sekundarlehrern eine einzige Ursache haben. Vielmehr ist zu vermuten, dass ein ganzes Bündel von Variablen dafür verantwortlich gemacht werden kann. Wie bereits im theoretischen Teil angedeutet wurde, erfuhren diese beiden Oberstufenlehrertypen nicht nur in ihrer Ausbildung, sondern auch in ihrer Berufstätigkeit eine unterschiedliche Sozialisation, die zweifellos eine prägende Wirkung auf sie ausübte. Ihre **Ausbildungswege** unterscheiden sich beispielsweise nicht nur bezüglich ihrer Dauer, sondern auch hinsichtlich ihrer Inhalte. Die meisten Reallehrer wurden beispielsweise berufsbegleitend in IOK-Kursen und die Sekundarlehrer im Normalfall an einer Schweizer Universität ausgebildet. Die Reallehrer sind in der Regel Allround- und die Sekundarlehrer Fachgruppenlehrer. Es ist auch möglich, dass das eventuell unterschiedliche Verständnis der Aufträge der beiden Schultypen einstellungswirksam war. Als weitere Variable, die vermutlich einen Einfluss auf die Lehrereinstellungen ausübte, kann die Tatsache **angesehen werden**, dass die Real- und Sekundarlehrer unterschiedlich leistungsstarke Schüler unterrichten.

Bei den folgenden Einstellungsdimensionen konnten zwischen den RL und SL keine signifikanten Mittelwertunterschiede ermittelt werden: "Anlage versus Umwelt", "Druck versus Zug", "Selbststeuerung versus Lenkung", "Bereitschaft zu Reflexion und Evaluation des Unterrichtes", "Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen", "Bereitschaft zu beruflichem Engagement ausserhalb des Unterrichtes", "Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen", "Bedürfnis nach sozialer Verstärkung".

In der Abbildung 30 werden die Einstellungsdimensionsmittelwerte der Real- und Sekundarlehrer nochmals dargestellt.

Abb. 30: Einstellungsdimensionenmittelwerte der Real- und Sekundarlehrer



Die Sekundarlehrerinnen und -lehrer unterscheiden sich bezüglich der Einstellungsdimensionen "Berufung versus Job" und "Selbstverständnis als Pädagoge versus Selbstverständnis als Fachwissenschaftler" nicht.

Die älteren Reallehrer zeigen eine stärkere Berufung-Orientierung als die jüngeren. Die älteren Sekundarlehrer weisen eine stärkere Anlage- und Druck-Orientierung auf als die jüngeren. Die älteren Sekundarlehrer zeigen ebenfalls eine grössere Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement und ein stärkeres Bedürfnis nach sozialer Verstärkung als die jüngeren. Die jüngeren Sekundarlehrer weisen hingegen eine stärkere Selbststeuerung-Orientierung auf und eine höhere Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen als die älteren. Da Einstellungen u.a. physiologischen Einflüssen unterworfen sind, kann angenommen werden, dass die obigen Einstellungsunterschiede z.T. auch dadurch erklärt werden können. Weiter wird vermutet, dass die Oberstufenlehrer sich bewusst oder unbewusst zu Altersgruppen **zusammenfinden, in denen** gruppenspezifische Normen und Einstellungen entwickelt werden.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch das Alter nicht beeinflusst: BE (SL), SP, AN (RL), DR (RL), ST (RL), REFLEX, REF (RL), SOZKULT (RL), BERENG, KOLLEG, ELT und VERST (RL).

Die verheirateten Reallehrer zeigen gegenüber den ledigen eine grössere Berufung-Orientierung. Die verheirateten Sekundarlehrer weisen eine stärkere Druck-Orientierung, eine stärkere Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement und ein grösseres Bedürfnis nach sozialer Verstärkung auf als die ledigen. Die ledigen Sekundarlehrer weisen dagegen eine grössere Selbststeuerung-Orientierung und eine grössere Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen auf als die verheirateten. Die nachfolgenden Einstellungsdimensionen wurden durch den Zivilstand der Oberstufenlehrer nicht beeinflusst: BE (SL), SP, DR (RL), ST (RL), REF (RL), SOZKULT (RL), ELT, VERST (RL).

Die Oberstufenlehrer, die eigene Kinder haben, weisen eine stärkere Berufung-Orientierung auf als diejenigen ohne eigene Kinder. Die Sekundarlehrer ohne eigene Kinder haben eine stärkere Selbststeuerung-Orientierung als die Sekundarlehrer mit eigenen Kindern. Die Sekundarlehrer mit eigenen Kindern weisen eine grössere Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement auf und zeigen ein stärkeres Bedürfnis nach sozialer Verstärkung als diejenigen ohne eigene Kinder.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Tatsache, dass Lehrer eigene Kinder haben bzw. kinderlos sind, nicht beeinflusst: SP, ST (RL), SOZKULT (RL), ELT, VERST (RL).

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Unterrichtserfahrung der Sekundarlehrer auf der Primarschulstufe ebenfalls nicht beeinflusst: BE, DR, ST und REFLEX.

Die Unterrichtserfahrung der Sekundarlehrer auf der Oberstufe beeinflusst die Einstellungsdimensionen DR, ST, SOZKULT und VERST. Die Sekundarlehrer mit längerer Unterrichtserfahrung auf der Oberstufe weisen eine stärkere Anlage-Orientierung auf als die SL mit einer kürzeren. Die Oberstufenlehrer mit kürzerer Unterrichtserfahrung auf der Oberstufe zeigen eine grössere Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen als diejenigen mit einer längeren.

Die nachfolgenden Einstellungsdimensionen wurde nicht durch die Tatsache beeinflusst, dass die Oberstufenlehrer Unterrichtserfahrungen auf der Oberstufe haben: BE, SP, AN (RL), DR (RL), ST (RL), REFLEX, SOZKULT (RL) und VERST (RL).

Die Sekundarlehrer mit Primarlehrerpatent weisen eine höhere Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement auf als diejenigen mit einer Maturität.

Die folgenden Einstellungsdimensionen werden durch die Tatsache, dass die Sekundarlehrer ein Primarlehrerpatent oder eine Matura erworben haben, nicht beeinflusst: BE, SP, ST und REFLEX.

Die sprachlich-historisch gebildeten Sekundarlehrer zeigen eine höhere Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement als diejenigen, die eine mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung absolviert haben.

Die Einstellungsdimensionen BE und SP wurden durch die Studienrichtung (phil I oder phil II) der Sekundarlehrer nicht beeinflusst.

Der Maturatypus, für den sich die Sekundarlehrer entschieden haben, übt auf "Berufung versus Job" einen Einfluss aus.

Die Einstellungsdimension "Berufung versus Job" wurde durch die Variable "abgeschlossene versus nicht abgeschlossene Reallehrerausbildung" nicht beeinflusst.

Die Einstellungsdimensionen BE und BERENG wurden durch die Variable "gute Besoldung" nicht beeinflusst.

Die Reallehrer, die aussagen, dass sie relativ viel Freizeit haben, um eigene Interessen weiterzupflegen, zeigen eine geringere Bereitschaft zu beruflichem Engagement ausserhalb des Unterrichtes als diejenigen Reallehrer, die nicht überzeugt sind, dass sie relativ viel Freizeit haben. Bei den Sekundarlehrern übt die Variable "Relativ viel Freizeit, die erlaubt, eigene Interessen weiterzupflegen" keinen Einfluss auf BERENG aus.

Die Sekundarlehrer, die ihren Beruf nicht als "angesehen" beurteilen, zeigen eine grössere Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen als diejenigen Sekundarlehrer, die ihn für "angesehen" halten. Die Sekundarlehrer, die ihren Beruf in der Gesellschaft als "angesehen" beurteilen, zeigen eine höhere Bereitschaft zu sozialem und kulturellem Engagement als diejenigen, die ihn nicht als angesehen einschätzen. Die Variable "Der Lehrertyp, dem ich angehöre, ist angesehen in der Gesellschaft" übt ebenfalls bei den Reallehrern einen Einfluss auf VERST aus.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Variable "angesehen in der Gesellschaft" nicht beeinflusst: REF (RL), SOZKULT (RL) und VERST (SL).

Die Variable "Die Lehrerausbildung, die ich nach der Matura bzw. nach dem Primarlehrerpatent erhalten habe, war in pädagogisch-methodisch-psychologischer und berufspraktischer Hinsicht gut" beeinflusst REFLEX bei den Sekundarlehrern. Die Reallehrer, welche die Lehrerausbildung (nach dem Primarlehrerpatent) in pädagogisch-methodisch-psychologischer und berufspraktischer Hinsicht als gut beurteilen, zeigen eine höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen als diejenigen Reallehrer, die mit dieser Lehrerausbildung nicht zufrieden sind.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die obige Variable nicht beeinflusst: SP, REFLEX (RL) und KOLLEG (SL).

Die Variable "Die Lehrerausbildung, die ich nach der Matura bzw. nach dem Primarlehrerpatent erhalten habe, war in fachlicher Hinsicht gut" übt bei den Sekundarlehrern einen Einfluss auf KOLLEG aus.

Die nachfolgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die obige Variable nicht beeinflusst: SP und KOLLEG (RL).

Die Sekundarlehrer, die sich mit zu vielen Unterrichtsfächern belastet fühlen, weisen eine stärkere Anlage-Orientierung auf als diejenigen Sekundarlehrer, die nicht unter der Belastung der Anzahl Unterrichtsfächer leiden.

Die nachfolgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Variable "Zu viele Unterrichtsfächer" nicht beeinflusst: AN (RL) und KOLLEG.

Die Einstellungsdimension ST wurde bei den Oberstufenlehrern durch die Variable "Zu grosse Klassen" nicht beeinflusst.

Die Reallehrer, welche sich durch die Anzahl der Pflichtstunden nicht zu sehr belastet fühlen, weisen eine stärkere Druck-Orientierung auf als diejenigen Reallehrer, welche diesbezüglich

eine Belastung spüren. Die Variable "Zu viele Pflichtstunden" beeinflusst ebenfalls SOZKULT bei den Reallehrern.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Variable "Zu viele Pflichtstunden" nicht beeinflusst: DR (SL), ST, REFLEX, SOZKULT (SL), BERENG und KOLLEG.

Die Sekundarlehrer, die der Variable "Disziplinlosigkeit der Schüler" zustimmen, haben eine stärkere Druck-Orientierung als diejenigen Sekundarlehrer, die sie ablehnen. Die Sekundarlehrer, welche die Disziplinlosigkeit der Schüler als negativen Berufsaspekt einstufen, haben auch eine schwächere Selbststeuerung-Orientierung als diejenigen Sekundarlehrer, die nicht unter der Disziplinlosigkeit der Schüler leiden.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Variable "Disziplinlosigkeit der Schüler" nicht beeinflusst: DR (RL) und ST (RL).

Die Einstellungsdimension KOLLEG wurde bei den Reallehrern durch die Variablen "Spannungen und Konflikte mit den Reallehrerkollegen" nicht beeinflusst.

Die Sekundarlehrer, welche die Beziehung zu ihren Sekundarlehrerkollegen als nicht spannungs- und konfliktgeladen beurteilen, zeigen eine höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen als diejenigen Sekundarlehrer, welche Spannungen und Konflikte im Kontakt mit ihren Sekundarlehrerkollegen feststellen.

Die Reallehrer, die ihr Verhältnis zu den Vorgesetzten als spannungs- und konfliktgeladen beurteilen, zeigen ebenfalls eine grössere Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen als diejenigen Reallehrer, welche diese Beziehung als problemlos bezeichnen. Bei den Reallehrern beeinflusst die Variable "Spannungen und Konflikte mit Vorgesetzten" ebenfalls die Einstellungsdimension ELT.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Variable "Spannungen und Konflikte mit Vorgesetzten" nicht beeinflusst: REF (SL) und ELT (SL).

Die Variable "Differenzen mit Eltern der Schüler" übt bei den Reallehrern einen Einfluss auf SOZKULT aus.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Variable "Differenzen mit Eltern der Schüler" nicht beeinflusst: SOZ-KULT (SL) und ELT.

Die Einstellungsdimension KOLLEG wurde durch die Variable "Ausstattung mit Lehr- und Arbeitsmitteln" nicht beeinflusst.

Die Einstellungsdimension REFLEX wurde durch die Variable "Gefahr der Routine" nicht beeinflusst.

VERST wurde durch die Variable "Im Privatleben zu sehr von den anderen Leuten beobachtet" nicht beeinflusst.

Die Variable "Die nervliche Belastung bei der Arbeit ist so gross, dass man am Ende jedes Trimesters ausgepumpt ist" beeinflusst bei den Sekundarlehrern BE.

Die folgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die obige Variable nicht beeinflusst: BE (RL), ST und BERENG.

Die Oberstufenlehrer, die die Leistungsbereitschaft der Schüler als mangelhaft beurteilen, haben eine stärkere Anlage-Orientierung als diejenigen Kollegen, die die Leistungsbereitschaft ihrer Schüler nicht als mangelhaft einschätzen. Die Sekundarlehrer, die annehmen, dass die Leistungsbereitschaft der Schüler allgemein mangelhaft ist, zeigen eine stärkere Druck-Orientierung als diejenigen Sekundarlehrer, die sich nicht über mangelhafte Schülerleistungsbereitschaft beklagen.

Die Einstellungsdimension DR wurde bei den Reallehrern durch die Variable "Die Leistungsbereitschaft der Schüler ist mangelhaft" nicht beeinflusst.

Die Sekundarlehrer, die mit den Möglichkeiten der Lehrerfortbildung im Kanton Schwyz einverstanden sind, zeigen eine höhere Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen als diejenigen, die damit nicht einverstanden sind.

Zwischen REF und der Variable "Lehrerfortbildung" konnte bei den Reallehrern kein statistischer Zusammenhang gefunden werden.

Die Sekundarlehrer, welche die Zerstreutheit der Schüler nicht als Problem beurteilen, zeigen eine stärkere Berufungs-Orientierung als die Sekundarlehrer, die in der Zerstreutheit der Schüler ein Problem sehen. Die Reallehrer, welche die Zerstreutheit der Schüler als Problem empfinden, weisen eine stärkere Anlage-Orientierung auf als diejenigen Reallehrer, die dieses Problem nicht sehen.

Die nachfolgenden Einstellungsdimensionen wurden durch die Variable "Die Zerstreutheit der Schüler ist ein Problem" nicht beeinflusst: BE (RL) und AN (SL).

Die Reallehrer, die es schade finden, dass die 5-Tagewoche noch nicht eingeführt wurde, zeigen auch eine geringere Bereitschaft zu beruflichem Engagement ausserhalb des Unterrichtes als diejenigen Reallehrer, die sich die 5-Tagewoche nicht wünschen.

Die Einstellungsdimension BERENG wurde bei den Sekundarlehrern durch die Variable "5-Tagewoche" nicht beeinflusst.

II MOEGLICHE KONSEQUENZEN

Der beschreibend-erklärenden Wissenschaft kann viel zuge-
traut werden, aber sicher nicht alles. Sie kann IST-Aussagen
festhalten, was bis jetzt in dieser Arbeit auch versucht
wurde. Diese geben aber nie die ganze Wirklichkeit wieder.
Denn eine solche Abbildung ist auch immer abhängig vom Ver-
suchsleiter, von den verwendeten Instrumenten, von der Daten-
erhebungssituation, von den zur Verfügung stehenden finanziel-
len Mitteln etc. Eine beschreibend-erklärende Wissenschaft
ist auch nicht imstande, aufgrund von Tatsachenanalysen
Normen zu liefern oder zu sagen, welche Ziele in einem Schul-
system verfolgt werden sollen. Darum kann von den Ergebnissen
der vorliegenden Studie nicht direkt abgeleitet werden, was
bezüglich der Lehrerbildung getan werden sollte. Konsequenzen
für die Lehrerbildung können nur auf dem Hintergrund von
SOLLENS- und IST-Aussagen abgeleitet werden.

Es soll zu diesem Zweck von den für die Schulstufe des 7. bis
9. Schuljahres geltenden Leitideen, die von der Konferenz der
Innerschweizer Erziehungsdirektoren (IEDK) am 21.1.1977 ge-
nehmigt wurden, ausgegangen werden. Beispielhaft sollen ein
paar Elemente der Leitidee bezüglich Lehrerbildung aufgeführt
werden: "Die fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaft-
lich-didaktische Ausbildung bedarf grundsätzlich einer qualita-
tiven und teilweise auch quantitativen Verbesserung. Durch eine
streckenweise gemeinsame Ausbildung sowie differenzierte Aus-
bildungsprofile werden der Abbau kooperationshindernder
Schrannen zwischen den einzelnen Lehrerkategorien und ein
schultypenübergreifender Einsatz der Lehrer ermöglicht. Schliess-
lich muss (...) die unmittelbare Wechselwirkung zwischen Schul-
reform und Lehrerbildung sichergestellt werden" (STRITTMATTER
et al. 1977, 19).

Wenn solche Leitideen verfolgt und dem Entwicklungsstand der Oberstufenschüler Rechnung getragen werden soll, sind ganz bestimmte Fähigkeiten und Einstellungen, sog. Qualifikationen, vom Oberstufenlehrer zu erwarten. Exemplarisch seien hier einige angefügt: Der Lehrer soll mit Kollegen zusammenarbeiten (z.B. gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsame Schülerbeurteilung, typenübergreifende Entwicklungsarbeiten etc.). Der Lehrer soll soziale Konflikte in der Schulklasse lösen helfen. Der Lehrer soll den Schülern eine überdauernde Lernbereitschaft vermitteln etc. (vgl. STRITTMATTER et al. 1977).

Von den referierten Ergebnissen der Untersuchung sind mindestens die folgenden für die Ableitung von Empfehlungen für die Lehrerbildung bedeutsam:

- Es bestehen Diskrepanzen zwischen den berufsbezogenen Einstellungen und dem pädagogischen Handeln der Oberstufenlehrer.

Dem Lehrer gelingt es in der Regel ausserordentlich gut, einen Einstellungsfragebogen so auszufüllen, wie es von ihm erwartet wird. Die Lehrer wissen genau, welche Einstellungen, Meinungen und Normen in der Öffentlichkeit sanktionsfrei verbreitet werden dürfen. Da sich viele diesem Konformitätsdruck unterziehen, werden solche berufsbezogenen Einstellungen viel zuwenig reflektiert und an der Realität überprüft. Wie bereits festgehalten wurde, ist die Einstellung neben der Norm, der Gewohnheit und der Verstärkererwartung also nicht der einzige Einflussfaktor auf das tatsächliche Verhalten. Wer schon unterrichtet hat, weiss, dass viele Konflikte verhindert werden könnten, wenn sich die Lehrpersonen der Situation adäquat verhalten könnten. Die Lehrer sind oft nicht in der Lage, ein ihren theoretischen Einsichten entsprechendes Verhalten zu realisieren.

- Zwischen den Einstellungsdimensionen der Real- und Sekundarlehrer bestehen z.T. Diskrepanzen.

Als zweites fallen die Diskrepanzen in den Einstellungsdimensionen zwischen den Real- und Sekundarlehrern auf. Solche Unterschiede in theoretischen Belangen könnten unter Umständen die notwendige Zusammenarbeit zwischen diesen verschiedenen Lehrertypen beeinträchtigen. Eine fehlende Gesprächsbereitschaft unter den Lehrern derselben Schulstufe kann viele andere Probleme heraufbeschwören (Bsp.: wenn Fragen bezüglich der Durchlässigkeit nicht gemeinsam besprochen werden, leiden die Schüler darunter).

- Es bestehen Diskrepanzen in den Einstellungsdimensionen zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

Als drittes gehen aus der vorliegenden Studie eine Reihe von Einstellungsunterschieden zwischen jüngeren und älteren Oberstufenlehrern hervor. Eine Gefahr von solchen Unterschieden könnte die sein, dass Konflikte zwischen den Altersgruppen (Generationenkonflikte) entstehen, die den Austausch von Gedanken und eine wirkliche Zusammenarbeit verunmöglichen. Ein konfliktträchtiges Klima innerhalb einer Mittelpunktsschule kann unter Umständen wiederum viele andere Folgen nach sich ziehen.

Wenn die eben referierten Befunde sowohl den Anforderungen an die Sekundarstufe I (d.h. Leitideen) als auch denjenigen an die Oberstufenlehrer (d.h. Qualifikationen) gegenübergestellt werden, ergeben sich einige Konsequenzen sowohl für die Lehrerbildung wie auch für die Unterrichtstätigkeit. Hier muss aber festgehalten werden, dass es natürlich nicht möglich ist, im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine Konzeption der Oberstufenlehrerbildung vorzulegen. Exemplarisch sollen aber einige Thesen, die z.T. allgemein bekannt sind, in knapper Form dar-

gestellt werden, damit dem Leser einsichtig wird, wie er selber mit den Einstellungsbefunden dieser Untersuchung umzugehen hat und eventuell selber weitere Konsequenzen herleiten kann.

1. Beispiel einer These zur Struktur der Lehrerbildung

- Wie aus der Untersuchung hervorgeht, zeigen die Oberstufenlehrer mit kürzerer Unterrichtserfahrung auf der Oberstufe eine grössere Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen als diejenigen mit einer längeren. Deshalb darf die Oberstufenlehrerbildung nicht mit einer einmaligen Grundausbildung abgeschlossen sein. Als ein weiteres Element der Lehrerbildung muss mindestens eine Fortbildung postuliert werden, die den Oberstufenlehrern ständig neue Impulse vermittelt und die angesprochene Bereitschaft zu Schulreformen und Innovationen möglichst hochhält. Dadurch kann vielleicht besser sichergestellt werden, dass die Oberstufenlehrer im dynamischen Schulwesen als Innovatoren wirksam sein können.

2. Beispiele von Thesen zur Aus- und Fortbildung der Oberstufenlehrer

- Die Real- und Sekundarlehrer sollten ihre Ausbildung so weit wie möglich und die Fortbildung fast ausnahmslos gemeinsam absolvieren. Dadurch kann weitgehend verhindert werden, dass verschiedene Variablen (z.B. unterschiedliches Ausbildungsniveau, Besoldung, Prestige etc.) die Gesprächsbereitschaft sowie Zusammenarbeit zwischen den Oberstufenlehrern beeinträchtigen.
- Die angehenden und ausgebildeten Oberstufenlehrer müssen sich immer wieder bewusst werden, welche Ursachen für ihre Einstellungen zu Schule, Erziehung und Berufstätigkeit verantwortlich gemacht werden können. Dadurch kann erreicht werden, dass die Lehrpersonen nicht zu stark dem Konformi-

tätsdruck ausgesetzt sind. Die eigenen Einstellungen sollen beispielsweise mit denjenigen anderer Berufsträger in Diskussionen konfrontiert und allenfalls verteidigt werden. Das Rollenspiel kann hier beispielsweise sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung gute Dienste erweisen.

- In der Aus- und Fortbildung müssen Kurse angeboten werden, welche die Handlungskompetenz der Oberstufenlehrer erhöhen. Das Verhalten soll dadurch näher an die theoretischen Einsichten gebracht werden. Dazu bieten sich Möglichkeiten des Lehrerverhaltenstrainings, Micro-Teaching etc. an.
- Sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung sollten Kurse angeboten werden, in denen die Beurteilung von Lektionen und Unterrichtsprozessen hinsichtlich ihrer Angemessenheit für diese Schulstufe geschult wird. Dabei sollte beispielsweise von Lektionen ausgegangen werden, die von Kollegen präsentiert werden. Auch bei solchen Kursen ist darauf zu achten, dass möglichst praktisch gearbeitet wird.
- Das in der Lehrerbildung engagierte Personal sollte soweit möglich für beide Typen dasselbe sein. Denn auch dadurch können verschiedene Barrieren, die das Zusammenarbeiten verhindern, beseitigt werden. Neben einer didaktischen sowie fachdidaktischen sollten sie auch eine gute fachliche Qualifikation mitbringen. Auch müssen sie über ihre Wissenschaft hinaus ein ständiges Bemühen um schulische Belange zeigen. Sie sollten einen Bezug zur Real- und Sekundarschule haben. Der Lehrerbildner sollte auch überzeugt sein, dass der Beruf des Oberstufenlehrers ein wichtiger und verantwortungsvoller ist. Am Modell sollten die Lehrerbildner den zu Unterrichtenden zeigen können, wie beispielsweise mit kontroversen Erwartungen, die zu Konflikten führen können, umzugehen ist.

3. Beispiel einer These, die nur die Lehrerausbildung betrifft

- Auch die in der Lehrerausbildung engagierten Real- und Sekundarlehrer, die als Uebungsschul- und Praktikumslehrer mitarbeiten, sollten den Lehrerstudenten zeigen können, wie sie Rollenkonflikte wahrnehmen und lösen.

4. Beispiel einer These, die nur die Lehrerfortbildung betrifft

- Die Lehrerfortbildung muss so organisiert sein, dass der Kursbesuch und die Projektarbeiten nicht nach Altersgruppen und Lehrertypen getrennt sind. Die dabei allenfalls auftretenden Konflikte sollten gerade didaktisch genutzt werden. Auf diese Art und Weise wird der Kontakt zwischen den verschiedenen Lehrertypen und Altersstufen gefördert.

5. Beispiel einer These zur Schulpraxis

- Interessant ist doch die Tatsache, dass angehende Lehrer sich hinsichtlich der Lektionen ohne weiteres von den Mitstudenten beurteilen lassen. Bei "fertigen" Lehrern ist dies plötzlich nicht mehr möglich. Der Kollege hat im Schulzimmer nichts zu suchen. Deshalb wird gefordert, dass die Oberstufenlehrer Gelegenheit zum gegenseitigen Hospitieren haben sollten, damit neue Impulse überspringen können und dadurch die Bereitschaft zur gemeinsamen Lösung von Problemen erhöht wird.

Grundsätzlich muss - von hier aus betrachtet - eine Oberstufe, welche Etikette sie auch immer trägt (z.B. "Orientierungsstufe"), postuliert werden, die möglichst viele Formen der Durchlässigkeit, des Austausches und der Integration gewährleistet.

LEBENSIAUF

Ich wurde am 8. Februar 1950 in Goldau (Kanton Schwyz) geboren. Meine Primar- und Sekundarschulen besuchte ich ebenfalls in Goldau. Im Frühjahr 1967 trat ich ins Kantonale Lehrerseminar von Rickenbach (SZ) ein, wo ich an Ostern 1972 das Primarlehrerpatent erwarb. Anschliessend unterrichtete ich in Rothenthurm (SZ) an einer ersten Primarklasse. Im Herbst 1972 immatrikulierte ich mich als Sekundarlehrer-Student an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz) und wählte "Zoologie" als Hauptfach und "Mathematik", "Chemie" und "Botanik" als Nebenfächer. **Ende des Wintersemesters 1974/75** erlangte ich das Sekundarlehrerdiplom. Anschliessend wechselte ich zur Philosophischen Fakultät der gleichen Universität über, wo ich "Pädagogik" als Hauptfach und "Philosophische Anthropologie" und "Psychopathologie inkl. Tiefenpsychologie" als Nebenfächer belegte. Im Dezember 1977 bestand ich die Lizentiatsprüfungen. Im Sommersemester 1978 immatrikulierte ich mich als Doktorand an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich und begann unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer die vorliegende Dissertation. Während des Doktoratsstudiums belegte ich auch die Fächer "Pädagogische Psychologie" und "Sozialpädagogik". Am 10. Juli 1981 fand die Promotion statt.

